

Schwander, Ursula

## Räume für lebenslanges Lernen

Škerlak, Tina [Hrsg.]; Kaufmann, Helen [Hrsg.]; Bachmann, Gudrun [Hrsg.]: Lernumgebungen an der Hochschule. Auf dem Weg zum Campus von morgen. Münster u.a. : Waxmann 2014, S. 69-78. - (Medien in der Wissenschaft; 66)



Quellenangabe/ Reference:

Schwander, Ursula: Räume für lebenslanges Lernen - In: Škerlak, Tina [Hrsg.]; Kaufmann, Helen [Hrsg.]; Bachmann, Gudrun [Hrsg.]: Lernumgebungen an der Hochschule. Auf dem Weg zum Campus von morgen. Münster u.a. : Waxmann 2014, S. 69-78 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-102385 - DOI: 10.25656/01:10238

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-102385>

<https://doi.org/10.25656/01:10238>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



Tina Škerlak, Helen Kaufmann,  
Gudrun Bachmann (Hrsg.)

## Lernumgebungen an der Hochschule

Auf dem Weg zum Campus von morgen

**WAXMANN**

TINA ŠKERLAK, HELEN KAUFMANN & GUDRUN BACHMANN (HRSG.)

# LERNUMGEBUNGEN AN DER HOCHSCHULE AUF DEM WEG ZUM CAMPUS VON MORGEN



Waxmann 2014  
Münster • New York

#### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

#### **Medien in der Wissenschaft, Band 66**

ISSN 1434-3436

ISBN 978-3-8309-3056-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2014

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagfoto: Maxime Zenderoudi, Vitra AG

Satz: YAAY, Basel

Druck: Systemdruck Köln

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# INHALT

TINA ŠKERLAK, HELEN KAUFMANN & GUDRUN BACHMANN

Editorial

9

## DER CAMPUS VON MORGEN

GUDRUN BACHMANN, SABINA BRANDT, HELEN KAUFMANN,

HEIDI RÖDER, URSULA SCHWANDER & TINA ŠKERLAK

Moderne Lernumgebungen für den Campus von morgen

Das Projekt ITSI

17

BEATRICE, 24 JAHRE

«Ich erlebe Forschung live»

SABINA BRANDT

Räume für Vielfalt

Diversity auf dem Campus von morgen

59

URSULA SCHWANDER

Räume für lebenslanges Lernen

69

TINA ŠKERLAK

Räume für Bildung

Nachhaltigkeit auf dem Campus von morgen

79

## LEHR- UND LERNRÄUME

GUDRUN BACHMANN

Passt der traditionelle Campus zum Studieren von heute?

93

ANDREAS, 23 JAHRE

«Was kann ein einzelner Student denn schon bewirken?»

BERNHARD HERRLICH

Lernumgebung Hochschulbibliothek

Beitrag, Selbstverständnis sowie Ausdruck im Design

129

**TOBIAS JENERT**

Verändern Medien die Lernkultur?

Mögliche Rollen von Technologie zwischen virtuellen und physischen Lernräumen

159

**RUTH, 21 JAHRE**

«Mir ist es nie egal, wenn ich etwas nicht verstehe»

**INTERVIEW MIT MARIA CLUSA UND JÜRGEN DÜRRBAUM**

Räume, Möbel und Menschen

183

## **ZWISCHENRÄUME**

**SABINA BRANDT**

Kultur (er)leben

Zur Funktion universitärer «Zwischenräume»

193

**BARBARA, 34 JAHRE**

«Mit dem Thema Nachhaltigkeit habe ich schon immer alle wahnsinnig gemacht»

**JOANNA BALL**

Facilitating interdisciplinary exchange

The Sussex Research Hive

223

**HARTMUT SCHULZE, ROGER BURKHARD, DANIEL KNÖPFLI,**

**MAGDALENA MATEESCU & THOMAS RYSER**

Das virtuelle Café

Ein Ansatz zur Förderung computervermittelter informeller Kommunikation

237

## **PRÜFUNGSRÄUME**

**KLAUS WANNEMACHER**

Anforderungen an E-Assessments an der Universität Basel

263

**NORA, 25 JAHRE**

«In meiner Familie ist ein Studium etwas Besonderes»

<b>ALEXANDER SCHULZ UND NICOLAS APOSTOLOPOULOS</b> E-Examinations at a Glance Die Computerisierung des Prüfungswesens an der Freien Universität Berlin	283
<b>THOMAS PIENDL, TOBIAS HALBHERR &amp; DANIEL SCHNEIDER</b> Online-Prüfungen an der ETH Zürich Vom Projekt zum Service	299
<b>SPIELRÄUME</b>	
<b>THOMAS LEHMANN</b> Wenn Spiele neue Räume erobern	315
<b>BJÖRN, 38 JAHRE</b> «Gelegentlich werde ich von meinen Kommilitonen gesiezt»	
<b>CORNELIUS MÜLLER</b> Das kannst du besser – versuch's gleich noch einmal! Applied Games und ihre Entwicklung	329
<b>INTERVIEW MIT STEFFEN P. WALZ</b> Spielend lernen, lernend spielen	347
<b>AUTORINNEN UND AUTOREN</b>	361

## RÄUME FÜR LEBENSLANGES LERNEN

### ZUSAMMENFASSUNG

Vor dem Hintergrund der mit dem gesellschaftlichen Wandel und der demographischen Entwicklung einhergehenden Individualisierung von Bildungsbiographien kristallisierte sich – parallel zum Diversitätsdiskurs – in den letzten Jahrzehnten ein eigenständiges Konzept heraus, das auf das Lernen im Lebenslauf fokussiert. «Lifelong Learning» bzw. «lebenslanges Lernen» avancierte zum Gegenstand sowohl wissenschaftlicher Forschung als auch einer Vielzahl bildungspolitischer Programme. Mit der 2008 von der EUA verabschiedeten «Charter on Lifelong Learning» positionieren sich die europäischen Hochschulen zu diesem Thema und umreissen ein Spektrum möglicher Handlungsfelder, das weit über gängige Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung hinausreicht. Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Herausforderungen, denen sich die Universitäten in der Schweiz stellen müssen, um zum attraktiven Ort lebenslangen Lernens zu werden und bildungswilligen Menschen unterschiedlichen Alters sowie mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Lebensentwürfen eine zeitgemässe Lernumgebung zu bieten.



## 1 ZUM KONZEPT DES LEBENSLANGEN LERNENS

Dass Menschen über die gesamte Lebensspanne lernen, ist kein neues Phänomen. Mit den Veröffentlichungen der UNESCO und der OECD in den 1970er-Jahren wurde das lebenslange Lernen<sup>1</sup> (im Folgenden LLL) jedoch zum Konzept erhoben, dem nach Schuetze (2005, S. 63f., Hervorheb. U. S.) nicht weniger als vier Modelle zugrunde liegen:

- «ein sozialpolitisch-emanzipatorisches Modell – mit dem Schwerpunkt auf egalitäre [sic!] Bildungs- und Lebens-Chancen (‘Lernen für alle’);
- ein non-utilitaristisches, kulturelles Bildungsmodell, das Selbstverwirklichung, Erhöhung der eigenen Urteils- und Kritikfähigkeit und Teilhabe am kulturellen Leben der Gemeinschaft in den Mittelpunkt stellt (‘Lernen, um sich zu bilden’);
- ein liberales oder post-modernes Modell, das lebenslanges Lernen als ein adäquates Lernsystem für eine demokratische, egalitäre und multi-kulturelle Gesellschaft sieht, das im Prinzip allen Bürgern offen steht (‘Lernmöglichkeiten für alle, die lernen wollen und können’);
- ein Humankapitalmodell, in dem lebenslanges Lernen ausschließlich oder primär Weiterbildung und Entwicklung von beruflichen Qualifikationen bedeutet (‘Lernen für einen sich wandelnden Arbeitsmarkt’)

Vor dem Hintergrund dieser Modelle lassen sich die zahlreich zu findenden Definitionen erklären, die je nach Interessenslage bzw. Zielen mehr oder minder variieren und nicht selten zu Verwirrung oder gar Unverständnis geführt haben (z. B. im Hinblick auf die immer noch anzutreffende Gleichsetzung von LLL und Weiterbildung). Insgesamt jedoch lässt sich ein Konsens über vier, sich gegenseitig ergänzende Ziele des Konzepts ausmachen: persönliche Entfaltung, aktive und demokratische Bürgerinnen und Bürger, soziale Eingliederung und Beschäftigungs-/Anpassungsfähigkeit (vgl. Europäische Kommission, 2002). In diesem Beitrag wird der Begriff LLL weit gefasst verwendet, als «alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt» (ebd., S. 17), in der Hoffnung, dass alle genannten Ziele darin zum Ausdruck kommen.

1     Synonym wird in diesem Beitrag auch von «lebensbegleitendem Lernen» gesprochen.

## 2 LEBENSLANGES LERNEN UND DIE HOCHSCHULEN

Ein Bildungssystem, das ein derart facettenreiches Konzept aufnehmen möchte, kommt nicht ohne ein Umdenken und weitreichende Reformen aus. Dies gilt auch für den tertiären Bildungssektor. Die Frage, welche Rolle die Universitäten in LLL-Prozessen übernehmen können und welche Erwartungen in sie gesetzt werden, beantwortet Werner Lenz aus bildungswissenschaftlicher Perspektive wie folgt: «Will sich die Universität in dieses Konzept integrieren, Bestandteil und Unterstützerin des lebenslangen Lernens sein, so findet sie sich nicht mehr an der Spitze einer Hierarchie, sondern als interagierender Teil eines Gesamtbildungswesens, in dem sie sich durch Profil und Setzung von Schwerpunkten ihre Stellung verschafft» (Lenz, 2011, S. 91). Dadurch wird das traditionelle Selbstverständnis der Universitäten in Frage gestellt.

Die ersten Versuche, LLL in den Hochschulen zu etablieren, erfolgten auf bildungspolitischer Ebene. Unter dem Eindruck des im Jahr 2000 publizierten Memorandums für Lebenslanges Lernen (vgl. Europäische Kommission, 2000) nahmen sich die europäischen Bildungsminister dieses Themas an, das sich in seinen einzelnen Aspekten seither wie ein roter Faden durch die Folgekonferenzen<sup>2</sup> der 1999 verabschiedeten Bologna-Deklaration zog und zusehends an Bedeutung gewann. Bei den Hochschulen allerdings stießen die formulierten Anforderungen zunächst auf wenig Gegenliebe. Erst in den letzten Jahren begannen auch sie, sich eingehender mit der Thematik auseinanderzusetzen und der Frage nachzugehen, welche Schwerpunkte sie für sich definieren und welche Aufgaben sie sich zuweisen wollen.

Ein Ergebnis dieses Diskurses ist die von der European University Association (EUA) 2008 veröffentlichte *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Die folgenden zehn, in Form von Selbstverpflichtungen verfassten Punkte (EUA, 2008, S. 5ff.) sollen den Universitäten als Leitfaden für die Gestaltung von Lifelong-Learning-Prozessen dienen: «Universities commit to:

1. Embedding concepts of widening access and lifelong learning in their institutional strategies. [...]

---

2 Bspw. 2001 in Prag: Verbesserung der sozialen Kohäsion, Chancengleichheit und Lebensqualität durch LLL, 2003 in Berlin: Anerkennung früher erworbener Kenntnisse durch die Hochschulen und 2005 in Bergen: Notwendigkeit der Abstimmung des Qualifikationsrahmens des Europäischen Hochschulraumes mit dem damals noch in der Entstehung begriffenen Europäischen Qualifikationsrahmen für LLL.

2. Providing education and learning to a diversified student population. [...]
3. Adapting study programmes to ensure that they are designed to widen participation and attract returning adult learners. [...]
4. Providing appropriate guidance and counselling services. [...]
5. Recognising prior learning. [...]
6. Embracing lifelong learning in quality culture. [...]
7. Strengthening the relationship between research, teaching and innovation in a perspective of lifelong learning. [...]
8. Consolidating reforms to promote a flexible and creative learning environment for all students. [...]
9. Developing partnerships at local, regional, national and international level to provide attractive and relevant programmes. [...]
10. Acting as role models of lifelong learning institutions.»

Mit diesen Empfehlungen steht den Hochschulen eine breite Palette an möglichen Handlungsfeldern zur Verfügung. Trotz der daraus resultierenden vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten konnte sich LLL als eigenständiges, ganzheitliches Konzept an den meisten Universitäten bislang immer noch nicht durchsetzen (vgl. Horig & Brunner, 2011). Die Gründe dafür liegen auf der Hand: Zum einen wird eine Funktionalisierung der Universitäten für ökonomische Interessen befürchtet (vgl. Schnabl & Gasser, 2011; Schrittemser, 2011), zum anderen mangelt es an staatlich geregelten Rahmenbedingungen und entsprechenden finanziellen Förderungsmöglichkeiten.

An vielen Hochschulen existiert jedoch parallel zum regulären Veranstaltungsangebot und zu Programmen der wissenschaftlichen Fort- und Weiterbildung eine Reihe von LLL-Aktivitäten, teilweise ohne dass diese explizit als solche wahrgenommen werden: Universitätsbibliotheken schaffen mit Angeboten zur Vermittlung von Informationskompetenz zentrale Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen<sup>3</sup>, Kooperationen mit Unternehmen fördern den Austausch zwischen universitärer Forschung und Wirtschaft, Alumniorganisationen wirken als Bindeglied zwischen Universität und Gesellschaft. Darüber hinaus suchen die Hochschulen immer wieder den Kontakt zur Bevölkerung, sei es über Veranstaltungen, Vorträge und Ringvorlesungen, die sich an die breite Öffentlichkeit richten, oder über allgemeinbildende Programme für bestimmte Zielgruppen (Kinder, Senioren u. a.). All diejenigen, die sich für Veranstaltungen aus dem regulären Studienangebot interessieren, können sich als Hörer oder Hörerin einschreiben und – zumeist

---

3 Vgl. Beitrag von Bernhard Herrlich in diesem Buch.

gegen Bezahlung einer Gebühr – besonders gekennzeichnete Vorlesungen besuchen. Zugangsbeschränkungen gibt es für diese Angebote kaum, allerdings in der Regel auch keine Möglichkeit, Kreditpunkte oder universitäre Abschlüsse zu erwerben.

Dieser kleine Streifzug durch die bereits vorhandenen Formate zeigt, dass an den Hochschulen bereits viele Elemente des LLL-Konzepts umgesetzt sind und gelebt werden. Wird davon ausgegangen, dass damit der Ist-Zustand beschrieben ist, stellt sich schnell die Frage, inwieweit es noch «Luft nach oben» gibt.

### 3 RAUM SCHAFFEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN

Sich auf den Weg zu machen, vom «Ist» zum «Soll» zu kommen, setzt die Formulierung eines Anspruchs voraus, der unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten und des Profils der jeweiligen Hochschule in konkrete und erreichbare Ziele übersetzt wird. Solcherlei wird im Allgemeinen strategisch verankert, doch universitätsweite LLL-Strategien gibt es an den meisten Schweizer Universitäten (noch) nicht (vgl. CRUS, 2012). Damit lassen sie sich denjenigen Hochschulen zuordnen, die LLL – wie von der EUA-Studie «Trends 2010» untersucht wurde – als eine Reihe von qualitativ hochwertigen, aber weitgehend unverbundenen Angeboten ohne Bezug zu einer übergeordneten Strategie umsetzen (vgl. Sursock & Smidt, 2010). Wollen die Schweizer Hochschulen jedoch als Einrichtungen lebenslangen Lernens wahrgenommen werden, bedarf es zuvorderst einer strategischen Positionierung, die neben der bereits gut etablierten wissenschaftlichen Weiterbildung<sup>4</sup> auch andere Komponenten des LLL-Konzepts einbezieht und aus einer systemischen Perspektive betrachtet.

Für die Schwerpunktsetzung und inhaltliche Gestaltung einer solchen Strategie finden sich – mit Blick auf die Commitments in der European Universities' Charter on Lifelong Learning – genügend Ansatzpunkte.<sup>5</sup> Optionen,

4 In der Schweiz sind die Formate der Weiterbildungsstudiengänge einheitlich geregelt. Abhängig von Dauer und Workload des Studiums werden folgende Formate/Abschlüsse unterschieden: MAS (Master of Advanced Studies), DAS (Diploma of Advanced Studies) und CAS (Certificate of Advanced Studies).

5 Zu den Umsetzungsmöglichkeiten der in der LLL-Charta aufgeführten Punkte sei auf das EUA-Projekt SIRUS (Shaping Inclusive and Responsive University Strategies) verwiesen, das 29 europäische Universitäten bei der (Weiter-)Entwicklung, Ausformulierung und Implementierung ihrer hochschulspezifischen LLL-Strategien unterstützte (vgl. Smidt & Sursock, 2011).



auf die im Folgenden näher eingegangen wird, sind die Erweiterung des Zugangs zur Hochschulbildung, die Anerkennung bzw. Anrechnung früherer Bildungsleistungen, die Flexibilisierung der Studienbedingungen und die Wahrnehmung der Hochschulmitarbeitenden als Zielgruppe für LLL.

### 3.1 Öffnung des Hochschulzugangs

Eine grundlegende Voraussetzung für eine an LLL ausgerichtete Universität ist die Öffnung des Hochschulzugangs für «non-traditional students»<sup>6</sup>. Dennoch wird die Frage der Hochschulzugangsberechtigung immer noch kontrovers diskutiert, denn die Zulassung zum Studium ohne Maturität/Abitur ginge mit einer weitreichenden Reform der bestehenden Aufnahmegepflogenheiten einher.

Als Argumente gegen eine solche Anpassung wird zum einen die Befürchtung eines Massenansturms auf die Hochschulen angeführt (*Überfüllungshypothese*), zum anderen die Sorge geäußert, dass Studierende ohne Maturität durch mangelnde Vorbildung und Studierfähigkeit letztlich im Studium scheitern (*Defizithypothese*) (vgl. Teichler & Wolter, 2004). Ersteres dürfte angesichts der auch in der Schweiz prognostizierten rückläufigen Zahl von Personen im als «normal» angesehenen Studienalter eher unwahrscheinlich sein (vgl. Babel, Bende, Lang, Segura & Weiss, 2010), in Bezug auf Letzteres konnte empirisch bestätigt werden, dass «Studierende aus dem Beruf [...] im Studium insgesamt keine größeren Schwierigkeiten [haben] und keine geringeren Studienerfolge als ihre Kommilitonen mit Abitur. Studierverhalten und Studienerfolg werden deutlich stärker von der jeweiligen Studienfachzugehörigkeit und dem damit verbundenen Fachklima bestimmt als von der Art der Studienberechtigung» (Teichler & Wolter, 2004, S. 69f.).

Dass der «Königsweg» zur Hochschulzulassung, sozusagen als Garant für die Studierfähigkeit, über die Maturität/das Abitur führt, ist damit obsolet und auch die immer noch häufig anzutreffende Rhetorik vom «zweiten» oder gar «dritten» Bildungsweg will nicht mehr in eine Zeit passen, in der der ganzheitlich-biographisch orientierte LLL-Ansatz alle Bereiche der Gesellschaft durchdringt. In der Schweiz haben dies v. a. die Westschweizer Uni-

6 Laut Teichler und Wolter (2004) gehören zu dieser Gruppe Studierende, die (1) häufig nicht direkt nach dem Schulabschluss mit dem Studium beginnen, (2) nicht in der gewohnten Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums, sondern in Teilzeit, am Abend und an Fernhochschulen studieren, weil sie z. B. einer umfangreichen Berufstätigkeit nachgehen oder Kinder bzw. andere Angehörige betreuen und/oder (3) oft nicht über eine reguläre Hochschulzugangsberechtigung verfügen.

versitäten bereits erkannt. Im Hinblick auf die Öffnung des Hochschulzugangs nehmen sie eine Vorreiterrolle ein, indem sie schon seit Längerem Verfahren anwenden, die eine Zulassung zum Studium auch ohne Maturität erlauben (vgl. CRUS, 2012). Solche Alternativen gibt es in der deutschsprachigen Schweiz bisher kaum.

### 3.2 Anerkennung früherer Bildungsleistungen

Eine nächste, eng mit der Erweiterung des Hochschulzugangs verbundene Herausforderung bezieht sich auf die Anerkennung bzw. Anrechnung früherer Bildungsleistungen (Recognition of Prior Learning). Eine Umsetzung dieses Anspruchs setzt die Entwicklung oder die Nutzung bereits zur Verfügung stehender, geeigneter Anrechnungsverfahren voraus, die die Möglichkeit bieten, formales, nicht-formales und informelles Lernen<sup>7</sup> zu bewerten, sodass die bereits erbrachten Bildungsleistungen sowohl bei der Hochschulzulassung als auch beim Studienabschluss mit einfließen können.

Ein Blick zu den europäischen Nachbarn zeigt, dass v. a. Frankreich mit dem 2002 eingeführten nationalen Gesetz «Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)» und England mit den Anrechnungsverfahren APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning) und APCL (Accreditation of Prior Certificated Learning), die hauptsächlich die Selbstreflexion der in der (Hoch-)Schule, Ausbildung, Berufsarbeit, Familie und im Ehrenamt erworbenen und in einem Portfolio dokumentierten Kompetenzen fokussieren (vgl. Freitag, 2009), als Modelle für eine schweizspezifische Weiterentwicklung herangezogen werden können.

### 3.3 Flexibilisierung der Studienbedingungen

Die bisher genannten Möglichkeiten sind voraussetzungsreich und nicht von heute auf morgen umsetzbar. Mit ersten Anpassungen in Richtung einer Flexibilisierung der Studienbedingungen hingegen könnte bereits verhält-

7 Formales Lernen ist aus der Sicht der Lernenden zielgerichtetes Lernen, das im Allgemeinen in Bildungseinrichtungen stattfindet, zu anerkannten Abschlüssen führt und im Hinblick auf Lernziele, -zeit und -förderung strukturiert ist. Nicht-formales Lernen ist in Bezug auf Lernziele, -dauer und -mittel ebenfalls systematisches Lernen, findet aber üblicherweise ausserhalb von Bildungseinrichtungen statt und wird in den meisten Fällen nicht zertifiziert. Informelles Lernen kann intentional sein, ist aber eher inzidentell, nicht strukturiert, führt nicht zu einem Zertifikat und findet im Alltag der Lernenden an verschiedenen Orten statt (vgl. Europäische Kommission, 2000).

nismässig kurzfristig begonnen werden, indem zielgruppenspezifische Lernbedürfnisse stärker als bisher berücksichtigt und entsprechende Lernumgebungen entwickelt werden (vgl. Schnabl & Gasser, 2011). Hier könnten die Schweizer Hochschulen direkt an die Ergebnisse des Projekts ITSI<sup>8</sup> anknüpfen und ihre «Spielräume» kreativ nutzen.

Eines von mehreren Desideraten ist die Einführung offizieller Teilzeitstudiengänge, denn viele Studentinnen und Studenten studieren de facto in Teilzeit<sup>9</sup> und kommen mit den auf Vollzeitstudierende zugeschnittenen Programmen nur schwer zurecht. Ein gutes Beispiel dafür ist «Nora», die während ihres Studiums regelmässig zwischen 50 und 80 Prozent arbeitet.<sup>10</sup> Teilzeitangebote erfordern aber auch andere Lehrformate und eine didaktische Gestaltung, die das selbstgesteuerte Lernen unterstützt. Mediale Varianten für das Selbststudium, die Projektarbeit und das kooperative Lernen können die Studienorganisation erleichtern und schaffen, wenn sowohl synchrone als auch asynchrone Formen der Kommunikation genutzt werden, neben der zeitlichen eine räumliche Flexibilität (vgl. Kerres & Lahne, 2009). Dem stimmt auch «Björn» zu, der, wenn er den Campus von morgen gestalten könnte, zusätzlich die Präsenzpflcht in Veranstaltungen aufheben, den Studierenden einen besseren Zugang zu Gebäuden und Lernmaterialien verschaffen und die Öffnungszeiten der Studienadministration flexibilisieren würde.<sup>11</sup>

### 3.4 Hochschulmitarbeitende als Zielgruppe für LLL

Neben den Studierenden tragen die Hochschulen aber auch Verantwortung für eine weitere Zielgruppe: ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die als Paradebeispiele für lebenslang Lernende angesehen werden können. Der letzte Punkt der European Universities' Charter on Lifelong Learning (s. o.) befasst sich daher mit der Hochschule in ihrer Rolle als Arbeitgeberin und betont die Vorbildfunktion der Universitäten, wenn es darum geht, ihren eigenen Angestellten Möglichkeiten zu lebensbegleitendem Lernen zu geben (vgl. EUA, 2008). Dies gilt für das akademische und das administrativ-tech-

8 Vgl. Beitrag zum Projekt ITSI in diesem Buch.

9 Die Eurostudent-Studie IV 2008–2011 belegt, dass 72 % aller Schweizer Studierenden nicht zu Hause leben. Von diesen Studierenden wiederum gehen 73 % einer regelmässigen Beschäftigung nach. Das entspricht der höchsten Prozentzahl in Europa. Dementsprechend liegt die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Zeitbudget unter dem europäischen Schnitt (vgl. Orr, Gwosc & Netz, 2011).

10 Vgl. Studierendenporträt von Nora in diesem Buch.

11 Vgl. Studierendenporträt von Björn in diesem Buch.

nische Personal, aber auch für die Beschäftigten im verhältnismässig jungen und oft vernachlässigten Third-Space-Bereich, zu dem diejenigen Mitarbeitenden zählen, die an der Schnittstelle zwischen Akademie und Administration arbeiten und für die Erfüllung ihrer Aufgaben sowohl eine akademische Sozialisierung als auch administrative Kompetenzen und Managementenerfahrung benötigen<sup>12</sup> (vgl. Zellweger Moser & Bachmann, 2010).

#### 4 FAZIT

Hochschulen sind heutzutage gefordert, Räume für lebenslanges Lernens zu öffnen, um damit sowohl den Bedürfnissen einer immer heterogener werdenden Studierendenschaft Rechnung zu tragen als auch bestmögliche Voraussetzungen für ihre Mitarbeitenden zu schaffen. Die Form, in der dies letztlich geschieht, sollte im Einklang mit dem Profil der Universität stehen, regionale Rahmenbedingungen berücksichtigen und flexibel genug sein, damit zumindest auf die absehbaren zukünftigen Entwicklungen angemessen reagiert werden kann. Anzustreben sind universitätseigene LLL-Strategien, denn diese bieten die Chance, die an den Hochschulen anzutreffenden und bereits gelebten, jedoch häufig noch unverbunden nebeneinander stehenden LLL-Aktivitäten zu bündeln und systematisch mit neuen Aspekten zu verknüpfen. In diesem strategischen Prozess können die vorgestellten Optionen als Ansatzpunkte für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema Life-long Learning dienen.

#### LITERATUR

- Babel, J., Bende, G., Lang, L., Segura, J. & Weiss, A. (2010). *Panorama der Hochschulen 2010*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- CRUS, Conférence des Recteurs des Universités Suisses (2012). 2008–2011 Bologna-Monitoring, 2010/11 Zweiter Zwischenbericht. Bern: CRUS. Online verfügbar: [www.crus.ch/dms.php?id=28266](http://www.crus.ch/dms.php?id=28266) [11.02.2014].
- EUA, European University Association (2008). *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Brussels: EUA. Online verfügbar: [http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb\\_securelink/pushFile.php?cuid=2715&file=fileadmin/user\\_upload/files/Publications/EUA\\_Charter\\_Eng\\_LY.pdf](http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=2715&file=fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Charter_Eng_LY.pdf) [11.02.2014].
- Europäische Kommission (2000). Memorandum der Kommission vom 30. Oktober 2000 über Lebenslanges Lernen [SEC (2000) 1832 endg.]. Brüssel.

12 Dazu gehören neben der Hochschulleitung und den Mitarbeitenden in den zentralen Organisationseinheiten, wie z.B. Lehr-, Curricula- und Qualitätsentwicklung, auch Fakultäts- und StudiengangleiterInnen (vgl. Zellweger Moser & Bachmann, 2010).



- Europäische Kommission (2002). Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften. Online verfügbar: <http://bookshop.europa.eu/de/ein-europaeischer-raum-des-lebenslangen-lernens-pbNC4101785/> [11.02.2014].
- Freitag, W. (2009). Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens in Europa? Anrechnung von außerhalb der Hochschulen erworbenen Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. In P. Alheit & H. von Felden (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs* (S. 217–229). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hörig, M. & Brunner, L. (2011). Lebenslanges Lernen als integrativer Bestandteil einer europäischen Forschungsuniversität. In N. Tomaschek & E. Gornik (Hrsg.), *The Lifelong Learning University* (S. 15–27). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Kerres, M. & Lahne, M. (2009). Chancen von E-Learning als Beitrag zur Umsetzung einer Lifelong-Learning-Perspektive an Hochschulen. In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V. Mansmann & A. Schwill (Hrsg.), *Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 347–357). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Lenz, W. (2011). Lebenslanges Lernen erforschen. Lifelong-Learning-Kolleg für Dissertant/inn/en. In N. Tomaschek & E. Gornik (Hrsg.), *The Lifelong Learning University* (S. 89–97). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Orr, D., Gwosc, C. & Netz, N. (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008–2011*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schnabl, C. & Gasser, C. (2011). Lifelong Learning – Anspruch und Wirklichkeit an österreichischen Universitäten. In N. Tomaschek & E. Gornik (Hrsg.), *The Lifelong Learning University* (S. 167–179). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Schrittesser, I. (2011). Lebenslanges Lernen: Bürgerrecht oder lebenslänglicher Zwang. In N. Tomaschek & E. Gornik (Hrsg.), *The Lifelong Learning University* (S. 29–41). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Schuetze, H. G. (2005). Weiterbildung und die Politik lebenslangen Lernens. In W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum* (S. 56–73). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Smidt, H. & Sursock, A. (2011). *Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies*. Brussels: European University Association.
- Sursock, A. & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels: European University Association.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *die hochschule*, 2/2004, 64–80.
- Zellweger Moser, F. & Bachmann, G. (2010). Editorial: Zwischen Administration und Akademie – Neue Rollen in der Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 1–8.